

Educação Ambiental no Parque Estadual do Espinilho: percepções e práticas docentes

Fernando Icaro Jorge Cunha¹ Ailton Jesus Dinardi²

Resumo

Este estudo investigou como docentes da rede pública de Barra do Quaraí/RS compreendem e desenvolvem a Educação Ambiental (EA) no contexto do Parque Estadual do Espinilho (PESP), buscando responder de que modo suas percepções e práticas se relacionam com as macrotendências político-pedagógicas. A pesquisa seguiu abordagem qualitativa e utilizou um questionário diagnóstico, uma visita técnica mediada ao PESP e procedimentos da Análise Textual Discursiva para o tratamento das informações. Os resultados mostram que as ações de EA permanecem centradas em perspectivas conservacionistas e pouco articuladas ao território, situação influenciada pela distância entre os docentes e a dinâmica da Unidade de Conservação. A vivência no parque, porém, gerou mudanças relevantes, favorecendo a compreensão da relação entre pecuária, conservação do ecossistema e limites do plano de manejo. Conclui-se que processos formativos vinculados ao território podem estimular práticas críticas, participativas e continuadas, capazes de fortalecer o vínculo entre escola, comunidade e ambiente local.

Palavras-chave: Análise Textual Discursiva, Educação Ambiental Crítica, Formação Docente, Macrotendências político-pedagógicas, Práticas Educativas.

Environmental Education in Espinilho State Park: Teachers' Perceptions and Practices

Abstract

This study investigated how public-school teachers from Barra do Quaraí, Brazil, understand and develop Environmental Education (EE) within the context of the Espinilho State Park (PESP), seeking to answer how their perceptions and practices relate to the field's political-pedagogical macro-trends. The research adopted a qualitative approach and employed a diagnostic questionnaire, a guided technical visit to the park, and procedures of Discursive Textual Analysis to analyze the information. The findings indicate that EE actions remain grounded in conservationist perspectives and show limited articulation with the territory, a situation influenced by the teachers' distance from the dynamics of the Protected Area. However, the on-site experience promoted significant changes by enhancing the understanding of the links among livestock activity, ecosystem conservation, and the constraints affecting the management plan. The study concludes that territory-based formative processes may encourage critical, participatory, and ongoing educational practices capable of strengthening the relationship between schools, the community, and the local environment.

Keywords: Discursive textual analysis; Critical Environmental Education; Teacher Training; Political-pedagogical macro-trends; Educational Practices.

Educación Ambiental en el Parque Estatal del Espinillo: percepciones y prácticas docentes

Resumen

Este estudio investigó cómo docentes de la red pública de Barra do Quaraí/RS comprenden y desarrollan la Educación Ambiental (EA) en el contexto del Parque Estatal del Espinillo (PESP), con el propósito de responder

¹ Mestre e Doutorando em Educação em Ciências - Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Uruguaiiana, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: icaro729@gmail.com

² Doutor em Ciência Florestal - Universidade Estadual Paulista (UNESP). Docente Adjunto da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Uruguaiiana, Uruguaiiana, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: ailtondinardi@unipampa.edu.br

de qué modo sus percepciones y prácticas se relacionan con las macro tendencias político-pedagógicas del campo. La investigación adoptó un enfoque cualitativo y empleó un cuestionario diagnóstico, una visita técnica guiada al parque y procedimientos del Análisis Textual Discursivo para el tratamiento de la información. Los resultados muestran que las acciones de EA continúan centradas en perspectivas conservacionistas y con escasa articulación con el territorio, situación influenciada por el distanciamiento de los docentes respecto a la dinámica de la Unidad de Conservación. No obstante, la experiencia en el parque generó cambios relevantes, favoreciendo la comprensión de la relación entre la actividad ganadera, la conservación del ecosistema y las limitaciones del plan de manejo. Se concluye que los procesos formativos vinculados al territorio pueden estimular prácticas críticas, participativas y continuadas, capaces de fortalecer el vínculo entre la escuela, la comunidad y el ambiente local.

Palabras clave: Análisis textual discursivo; Educación Ambiental Crítica; Formación Docente; Macro tendencias político-pedagógicas; Prácticas Educativas.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) constitui um campo em disputa, atravessado por diferentes concepções teóricas e práticas pedagógicas que expressam projetos distintos de sociedade, natureza e escola (Bourdieu, 2004). A EA é um processo educativo marcado por disputas ideológicas e políticas, que refletem diferentes projetos de sociedade. Para Lima (2009), o debate sobre a EA está atravessado por tensões entre perspectivas conservadoras e emancipatórias, revelando que a educação não é neutra, mas sim carregada de valores e interesses. Nessa linha, Loureiro e Layrargues (2013) defendem que as vertentes críticas da EA podem atuar como estratégias de luta por um novo modelo societário, ao se articularem em torno de uma aliança teórica que busca superar as contradições do capitalismo.

A Resolução nº 2/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, consagra essa prática educativa como permanente, transversal e transformadora. O ato normativo reconhece a impossibilidade de neutralidade na EA, afirmando: “a Educação Ambiental não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica” (Brasil, 2012, Art. 5º), evidenciando seu compromisso com a formação crítica e emancipação dos sujeitos.

Nesse cenário, o trabalho docente pode ser estratégico na mediação de relações entre políticas públicas, território e sujeitos escolares, sobretudo em contextos marcados por elevada riqueza biocultural, como é o caso do município de Barra do Quaraí, no extremo oeste do Rio Grande do Sul, onde se localiza o Parque Estadual do Espinilho (PESP). Apesar de sua relevância ecológica e identitária, o parque segue pouco explorado como território educativo pelas escolas da região.

Esse distanciamiento entre escola e território levanta a seguinte questão: *como os professores da rede municipal de Barra do Quaraí concebem e praticam a Educação Ambiental, e em que medida essas concepções se aproximam ou se distanciam das macro tendências político-pedagógicas conservacionista, pragmática e crítica, sistematizadas por Layrargues e Lima (2014)?* Essas macro tendências instigam uma lente analítica para compreender os

sentidos que orientam a atuação dos educadores ambientais, permitindo identificar as racionalidades subjacentes às práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Com base nessa problemática, o presente artigo teve como objetivo analisar as concepções e práticas pedagógicas de docentes da rede pública de Barra do Quaraí/RS acerca da EA, no contexto do PESP, à luz das macrotendências político-pedagógicas. Ao evidenciar as percepções docentes sobre o parque e suas articulações com diferentes abordagens de EA, busca-se contribuir para o fortalecimento de processos formativos biorregionais que reconheçam a escola como espaço privilegiado para a defesa dos bens comuns e a problematização das desigualdades socioambientais.

REFERENCIAL TEÓRICO

A crise ambiental contemporânea se manifesta por meio de múltiplas formas de degradação ecológica, desigualdade social e esgotamento dos recursos naturais, afetando de maneira mais severa, populações vulnerabilizadas (UNESCO, 2022). Nesse cenário, a EA se consolida como uma estratégia essencial para a formação de sujeitos críticos, comprometidos com a transformação das realidades socioambientais. No entanto, a EA escolar ainda enfrenta obstáculos como a fragmentação curricular, a ausência de formação específica dos docentes e a predominância de abordagens comportamentais e descontextualizadas (Carvalho, 2006; Guimarães, 2004; Oliveira, 2007).

Na concepção de Layrargues (2020, p. 75):

[...] instrumentalizada para se tornar subserviente ao capital, a Educação Ambiental brasileira abraçou o conservadorismo pedagógico e teve como resultado final, seu conteúdo crítico ecológico esvaziado, seu poder subversivo pacificado, sua possibilidade de formação de ativistas ecológicos suprimida, seu potencial contestatório neutralizado, sua resistência anticapitalista sufocada, sua radicalidade do rumo civilizatório orientado pela transformação social anulada.

É nesse contexto que se insere a reflexão de Carvalho (2017, p. 120), ao discutir as distinções e implicações dos diferentes modos de articulação entre saberes disciplinares:

Uma das consequências do debate epistemológico que acabamos de apresentar é a percepção de que o conhecimento disciplinar – despedaçado, compartimentalizado, fragmentado e especializado – reduziu a complexidade do real, instituiu um lugar de onde conhecer é estabelecer poder e domínio sobre o objeto conhecido, impossibilitando uma compreensão diversa e multifacetada das inter-relações que constituem o mundo da vida.

Com a promulgação da Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, a EA passou a ser reconhecida como um componente indispensável nos diferentes níveis e modalidades de ensino, devendo ocorrer de forma transversal e articulada (Brasil, 1999). Contudo, na prática, sua aplicação tende a se restringir à difusão de “boas práticas individuais”, sem um compromisso efetivo com a análise das estruturas sociais e das

relações de poder que sustentam a degradação ambiental (Loureiro, 2012). Essa lógica está associada ao que se denomina educação reprodutivista, marcada por discursos neutros e naturalizantes, que reproduzem o status quo e esvaziam o potencial político e transformador da EA (Layrargues; Lima, 2009; Sorrentino *et al.*, 2005).

Na contramão dessa perspectiva conservadora, autores como Loureiro (2012) e Guimarães (2004) defendem uma EA crítica, fundamentada em uma pedagogia emancipadora, dialógica e territorializada. Essa abordagem compreende o meio ambiente como um campo de disputas sociais e políticas, no qual a educação deve promover a conscientização e o engajamento dos sujeitos para a transformação das relações entre sociedade e natureza. A valorização dos territórios educativos como parques, reservas naturais, Unidades de Conservação (UC) e paisagens culturais constitui, nesse sentido, uma estratégia relevante para aproximar o currículo escolar das realidades locais, estimulando a reflexão sobre pertencimento, identidade e sustentabilidade.

O PESP, localizado no município de Barra do Quaraí/RS, representa uma dessas possibilidades pedagógicas. Criado em 1975, é a única UC estadual situada no Bioma Pampa, sendo reconhecido por sua vegetação característica de espécies com espinhos³ e sua importância ecológica e cultural para a região da Fronteira Oeste. Embora se configure como um espaço de preservação ambiental, seu uso pedagógico ainda é pouco explorado pelas escolas do município, revelando um distanciamento entre o território e as práticas educativas.

Rodrigues, Obara e Sereia (2023) identificam que ações de EA em UCs ainda permanecem presas a perspectivas conservacionistas, apesar do crescimento de práticas críticas e populares. Essa perspectiva dialoga com Layrargues (2022), que relaciona a crise ambiental à lógica da sociedade de consumo, indicando como essa racionalidade limita mudanças socioambientais. Em direção semelhante, Guimarães (2025) aponta processos formativos que fortalecem uma EA sensível ao território e às vivências coletivas, sustentando práticas mais críticas e transformadoras.

A presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), tem como objetivo investigar a percepção de professores(as) de Ciências e Geografia que atuam na Barra do Quaraí acerca da EA e suas possibilidades no contexto do PESP. Buscou-se compreender se há diálogo entre escola e parque, se os docentes utilizam ou consideram o espaço em suas práticas e como se apropriam (ou não) da EA crítica como referência pedagógica.

Ao considerar o território como categoria central para a análise, entendendo-o como espaço físico, tanto como construção simbólica, política e cultural (Bourdieu, 2004), esta

³ O PESP deve seu nome à abundância de espinheiros (*Vachellia caven*); contudo, as espécies mais preservadas na UC são o inhanduvá (*Neltuma affinis*), quebracho-branco (*Aspidosperma quebracho-blanco*), o e o algarrobo (*Neltuma nigra* (Griseb.) C.E. Hughes & G.P.).

pesquisa visa contribuir com a valorização das UCs como instrumentos formativos e com a ressignificação da prática docente no ensino de Ciências e Geografia, a partir de uma abordagem crítica e contextualizada da EA.

ADORNO METODOLÓGICO

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com delineamento exploratório-descritivo, ancorada na perspectiva da EA crítica. O estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da UNIPAMPA, Campus Uruguaiana.

O município de Barra do Quaraí, localizado na região da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul, possui três instituições que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental: duas pertencentes à rede municipal de ensino, uma localizada na zona urbana e outra no interior, e uma escola estadual, que também oferta o Ensino Médio. A escolha do município justifica-se pela sua proximidade geográfica e histórica com o PESP, além do seu potencial para o desenvolvimento de práticas de EA contextualizadas e territorializadas.

Foram convidados a participar do estudo sete professores, atuantes nas áreas de Ciências da Natureza e Geografia nas referidas instituições. A seleção dos sujeitos foi intencional e por conveniência, considerando sua atuação direta no ensino das áreas envolvidas com a temática ambiental. Entre os convidados estavam: a professora de Biologia e Química do Ensino Médio da escola estadual, a professora de Ciências e o professor de Geografia da mesma instituição, além dos professores de Ciências e Geografia das escolas municipais. O convite foi realizado por meio de contato direto com os profissionais nas respectivas instituições escolares. A participação foi voluntária e condicionada à anuência expressa no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme as diretrizes éticas.

A coleta de dados diagnósticos foi realizada por meio de um questionário semiestruturado, elaborado no Google Formulários, contendo 42 questões (entre objetivas, de múltipla escolha e discursivas), conforme a Figura 1. O questionário foi dividido em três blocos: (1) perfil sociodemográfico e profissional dos docentes; (2) formação inicial e continuada; e (3) questões específicas sobre EA, práticas pedagógicas, uso de espaços não formais, percepção da crise socioambiental, conhecimentos sobre o PESP e sua utilização como recurso pedagógico.

Figura 1 - Questionários aplicados aos professores da Barra do Quaraí, RS



Fonte: Acervo dos autores, 2025.

As perguntas buscaram identificar tanto as concepções dos professores sobre EA quanto os desafios e as potencialidades percebidas por eles para a inserção dessa temática nos currículos escolares. A estrutura do questionário foi fundamentada em referenciais teóricos sobre EA crítica, notadamente os trabalhos de Guimarães (2004), Loureiro (2012) e Carvalho (2006), que discutem a formação de educadores a partir de uma abordagem emancipatória, reflexiva e voltada para a transformação das realidades socioambientais.

Em seguida, os mesmos docentes participaram de uma saída de campo no PESP, acompanhados pelo servidor da UC, que atuou como guia durante a atividade. Esse momento foi oportuno para a aplicação do Guia do Observador⁴ (Gorski, 2023), metodologia originalmente proposta por Cornell (2005) como Guia do Explorador. Após a visita, foi aplicado um segundo questionário para avaliar como a utilização do guia contribuirá para aprimorar a percepção dos professores sobre EA e seu potencial educativo.

Os professores participantes foram codificados de P01 a P06, sem distinções significativas entre escolas ou gênero, considerando o número reduzido de instituições na Barra do Quaraí. Após a visita, os docentes foram orientados a preencher um novo questionário (8 questões discursivas, presente no QR Code da Figura 1) para avaliar as novas provocações a partir da visita. Após a coleta, os dados diagnósticos e pós-visitação foram sistematizados e analisados por meio da técnica de Análise Textual Discursiva, conforme proposta por Moraes e Galiuzzi (2016). As respostas abertas foram lidas minuciosamente e categorizadas a partir da unitarização, formação de unidades de significado e registro conforme recorrências temáticas e relação com os objetivos da pesquisa. As questões fechadas foram analisadas de forma descritiva, possibilitando traçar o perfil dos docentes e identificar padrões em suas percepções e práticas. A triangulação dessas informações visa ampliar a compreensão da relação dos professores com o território, meio ambiente e instrumentos pedagógicos disponíveis para o trabalho em EA.

⁴ Funciona como um diário para visitas ambientais, com uma série de atividades que promovem a reflexão sobre o meio. Disponível em: <https://www.upf.br/mostragaucha/anais/v-1-2023/validacao>.

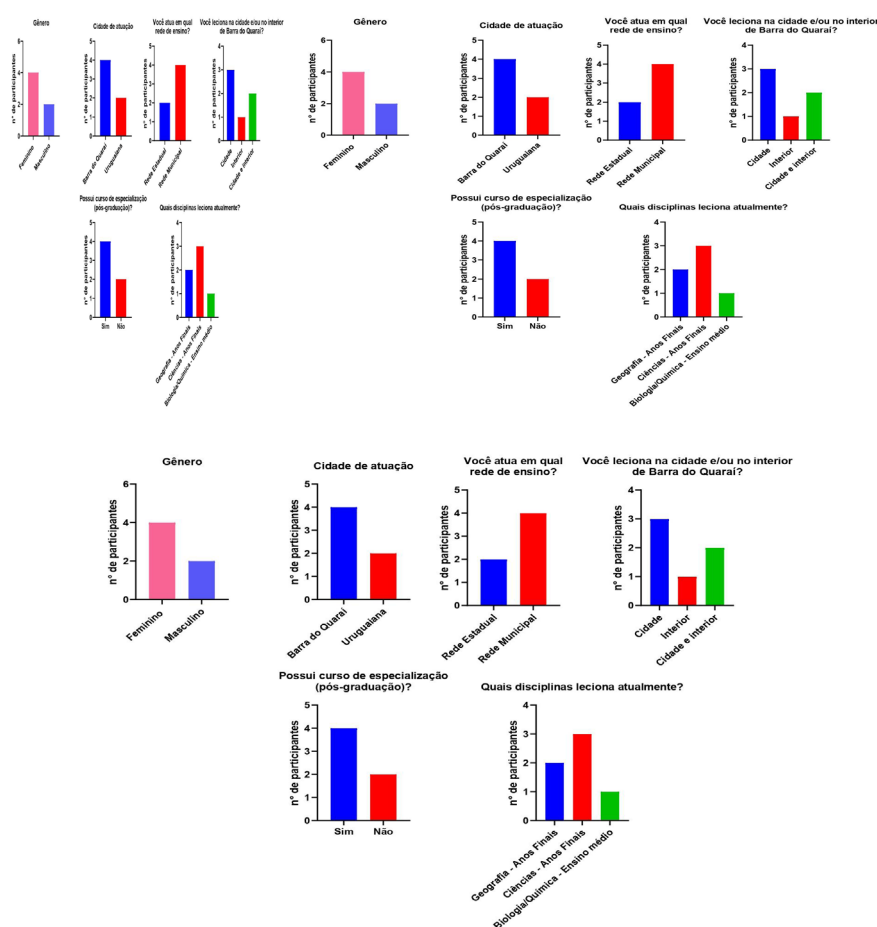
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A categorização da ATD ocorreu após as etapas de unitarização e formação das unidades de significado, que, ao serem organizadas em unidades de registro, convergiram para três eixos analíticos: o perfil docente; as relações com a EA e o PESP; e as novas proposições pedagógicas emergentes a partir da visita guiada. A análise dos dados foi conduzida com base em três categorias finais, apresentadas a seguir, e fundamentadas com base na literatura.

Perfil do educador: entre formação inicial e prática profissional

De acordo com os dados apresentados na Figura 2, participaram da pesquisa quatro docentes do gênero feminino e dois do gênero masculino. Observa-se que a docência, sobretudo na Educação Básica, é majoritariamente exercida por mulheres. Os docentes atuam no município de Barra do Quaraí, contemplando tanto a zona urbana quanto áreas do interior, o que evidencia a diversidade de contextos educacionais presentes na amostra.

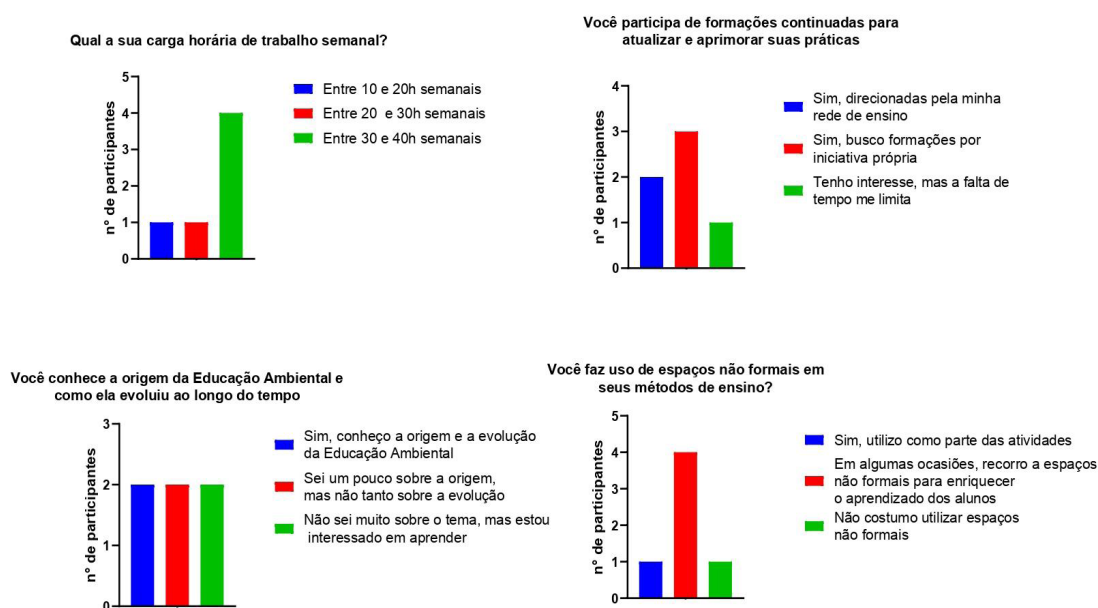
Figura 2 - Perfil profissional docente



Fonte: Acervo dos autores, 2025.

Quanto à rede de ensino, observa-se participação de professores vinculados tanto à rede estadual quanto à municipal (Figura 3). Essa distribuição permite considerar a pluralidade de políticas públicas, condições de trabalho e propostas pedagógicas existentes entre as diferentes esferas administrativas. No que se refere à formação, destaca-se que a maioria possui especialização em nível de pós-graduação, demonstrando um movimento de busca por qualificação, embora essa formação nem sempre contemple temas transversais como a EA.

Figura 3 - Trabalho Docente, Formação Continuada e Práticas em EA



Fonte: Acervo dos autores, 2025.

Em relação à carga horária semanal, a maior parte dos docentes atua entre 20 e 40 horas, o que pode impactar diretamente o tempo disponível para planejamento e formação continuada. Apesar disso, muitos professores indicaram que buscam cursos por iniciativa própria, enquanto outros participam das formações oferecidas pela rede de ensino. Contudo, um número significativo aponta a falta de tempo como uma barreira para o engajamento em processos formativos, o que revela um tensionamento entre a sobrecarga de trabalho e o desejo de aprimoramento profissional. Para Ferreira (2017), a formação continuada dos professores é fundamental para enfrentar os desafios da educação, pois investir no profissional valoriza e transforma todo o processo educacional, promovendo impacto social.

Relação entre Território, Comunidade e Parque Estadual do Espinilho: a necessária Educação Ambiental Crítica

A percepção dos professores sobre a crise socioambiental se configura numa compreensão de que os problemas ambientais e sociais estão interligados e merecem atenção. Para o P01, a crise é “*muito importante e alarmante*”, enquanto o P02 aponta que ela decorre da “*falta de conhecimento das pessoas sobre o ambiente onde vivem*”. O P03 destaca tratar-

-se de “um conjunto de problemas que, interligados, podem afetar tanto o meio ambiente quanto a sociedade no geral”, reforçando a ideia de complexidade e interdependência. Já o P04 sintetiza essa origem ao afirmar: “São crises ambientais afetadas pelo ser humano”. Essa percepção é aprofundada pelo P05, que observa que “as crises sociais e ambientais se inter-põem, em que uma afeta a outra mutuamente”, ideia também presente na fala do P06, ao destacar o uso indiscriminado dos recursos e a produção excessiva de resíduos. Essa leitura se aproxima das ideias de Sauvé (2005), que destaca a importância de compreender o meio ambiente como uma construção histórica e cultural, atravessada por conflitos e desigualdades. Ao perceberem os impactos ambientais como reflexo de uma crise civilizatória, os professores mostram afinidade com o que Guimarães (2004) chama de “consciência ecológica”.

Os discursos dos professores revelam uma compreensão da EA como um processo formativo voltado à conscientização. P04 a define como forma de “conscientizar as pessoas sobre o uso sustentável da natureza” (P04). P05 destaca seu papel educativo desde a infância, ao afirmar que serve para “formar indivíduos para proteger o meio ambiente desde a infância” (P05), enquanto P03 descreveu que “ela promove uma reflexão sobre as relações entre sociedade e natureza” (P03), sendo um ponto positivo sair da visão biologizante e sinalizar as relações sociais. Já P06 enfatiza a dimensão prática e ética da EA, ao dizer que ela “educa para saber como viver sem destruir, sem consumir em demasia, uma vida simples” (P06). Essas falas indicam uma concepção de EA que ultrapassa a mera informação ambiental, incorporando valores, práticas sustentáveis e reflexão crítica. De acordo com Viégas e Guimarães (2004, p. 62):

Essa educação ambiental que pretendemos crítica se constitui como uma ação educativa na inserção em uma realidade que é complexa; portanto, não se dá “simplesmente” pela via de uma compreensão de conhecimentos teóricos, como também não se realiza “apenas” por intervenções práticas descontextualizadas de uma reflexão crítica. Mas sim pela práxis que dialoga teoria e prática em processo de interação; portanto, não disjunta, simplifica e reduz uma das partes. Também não se dá focada no indivíduo, mas também não o nega diante do coletivo, é uma prática educativa potencializadora do movimento coletivo capaz de intervir no processo de transformação da realidade socioambiental.

Concomitantemente, Sauvé (2005, p. 317) registra que o foco da EA transcende abordagens instrumentais ou utilitárias, enfatizando que:

Mais do que uma educação “a respeito do, para o, no, pelo ou em prol do” meio ambiente, o objeto da educação ambiental é de fato, fundamentalmente, nossa relação com o meio ambiente. Para intervir do modo mais apropriado, o educador deve levar em conta as múltiplas facetas dessa relação, que correspondem a modos diversos e complementares de apreender o meio ambiente [...].

Os relatos dos professores indicam que todos conhecem o PESP e já abordaram o tema, de alguma maneira, em sala de aula (P01 a P06), o que evidencia uma familiaridade básica com a UC. No entanto, o nível de conhecimento varia entre os participantes. P01 e P05 destacam a importância do parque para a preservação da biodiversidade, enquanto

P02 menciona a produção de *“uma monografia sobre o Espinilho”* (P02) e P03 relata que *“nossa escola já foi premiada em nível nacional com trabalho sobre o Parque do Espinilho”* (P03), revelando envolvimento direto em atividades escolares relacionadas ao tema. P05 também aponta aspectos ambientais específicos ao afirmar que *“lá tem vegetação endêmica que não existe em outros lugares do país”* (P05). Agudo e Tozoni-Reis (2020) consideram que a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, que trata a relação entre sociedade e ambiente como objeto interdisciplinar, e a integração entre conteúdos e forma da EA são fundamentais para a construção coletiva da EA crítica.

Por outro lado, há sinais de desconhecimento quanto à gestão da unidade, como expressa P01: *“Não sei por que não é municipal”* (P01). Essas falas evidenciam um conhecimento heterogêneo entre os docentes, com maior profundidade entre aqueles envolvidos em projetos escolares, mas também apontam lacunas na articulação institucional do parque com a rede de ensino. Isso evidencia a distância entre a conservação e a escola, o que indica o valor de uma EA crítica que reconstrua vínculos entre sujeitos e territórios (Guimarães, 2004; Layrargues; Lima, 2014) e valorize práticas que reconheçam os conflitos locais e incentivem o protagonismo comunitário (Loureiro, 2012). Os alunos, professores e a comunidade como um todo precisam ser sujeitos ecológicos atuantes na valorização do PESP.

Os discursos dos professores revelam a valorização dos espaços não formais como recursos pedagógicos importantes para a EA, ainda que seu uso varie entre os docentes. P03 destaca que *“o pátio da escola, o bairro, a comunidade”* (P03) são utilizados nas práticas educativas, enquanto P02 ressalta a importância do contexto local ao afirmar: *“interior do município, realidade dos meus alunos”* (P02). Já P01 menciona o uso de ambientes naturais mais amplos, como a *“ilha brasileira”* (P01), e P06 cita o *“Rio Uruguai e Rio Quaraí”* (P06) como cenários de aprendizagem. Apesar do reconhecimento do potencial educativo desses espaços, P06 observa que nem todos os professores os utilizam de forma constante. As falas indicam que o território é percebido como um elemento pedagógico valioso, que possibilita a articulação entre conhecimento escolar e vivência cotidiana, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada e significativa (Jacobucci, 2008).

A cidade de Barra do Quaraí, situada na tríplice fronteira e abrigando o PESP, o Arroio Quaraí Chico e a Ilha Brasileira, conta com diversos espaços ricos para o desenvolvimento da EA, dispensando a necessidade de recorrer a recursos de outras regiões. No entanto, esses espaços devem ser explorados com fins didático-pedagógicos para a construção de saberes locais; assim, não podem cair no dilema da falta de inserção (Feiffer *et al.*, 2022), mas devem ser valorizados pelo seu potencial de ensino e aprendizagem. Essa missão não cabe apenas aos professores de Ciências e Geografia, mas deve ser abraçada por toda a coletividade.

Os relatos dos professores indicam que a EA crítica ainda não conhecida pela maioria dos entrevistados, com respostas negativas predominantes (P01, P02, P03, P06). No entanto,

há sinais de interesse e abertura para aprofundar o tema. P02 admite: *“Não sei muito sobre o tema, mas estou interessado em aprender”* (P02), enquanto P01 demonstra uma compreensão inicial ao afirmar: *“Sim, compreende o mundo e o lugar como um todo”* (P01). Entre os que demonstram maior familiaridade, P04 destaca a urgência da mudança ao afirmar que é preciso *“mudar rápido para recuperar o meio ambiente”* (P04), e P05 ressalta a importância da consciência humana sobre os ciclos naturais (P05). Layrargues e Lima (2014) apontam que, embora a EA crítica esteja presente nos marcos legais e discursos educacionais, sua efetiva inserção na prática docente é dificultada pela hegemonia de abordagens conservadoras e pragmáticas, que privilegiam mudanças individuais em vez de uma análise crítica das estruturas socioambientais, ou seja, o pensar coletivo.

A participação comunitária nas questões ambientais é percebida como limitada pelos professores, que relatam obstáculos culturais e sociais que dificultam o envolvimento efetivo da população. P03 observa que *“a comunidade, em sua maioria, sequer conhece o Parque Estadual do Espinilho”* (P03), evidenciando a distância entre a UC e os moradores locais. P06 acrescenta que *“há conflitos velados”*, mencionando o julgamento de agricultores que usam agrotóxicos (P06). Essas falas apontam para a necessidade de estratégias de mediação entre conservação ambiental e práticas econômicas locais, além de ações que promovam a aproximação da comunidade com o território (Loureiro; Cunha, 2008).

As propostas dos docentes para novos projetos de EA reforçam o desejo de promover o diálogo entre escola, território e comunidade. P03 sugere *“um projeto voltado à valorização do território local, com foco no Parque do Espinilho”* (P03), enquanto P04 propõe *“um projeto de ação educativa na reciclagem do lixo”* (P04). As ideias demonstram uma concepção de EA voltada para a cidadania ambiental, baseada em ações concretas, na valorização do patrimônio local e na formação de sujeitos atuantes em seu meio. Essa orientação reflete o potencial de se desenvolver uma perspectiva da EA crítica como uma prática pedagógica situada e engajada socialmente, que, segundo Layrargues e Lima (2014), deve promover a emancipação política e a construção coletiva de soluções para os problemas socioambientais.

Todos os professores reconhecem a importância da formação continuada em EA, especialmente com metodologias que articulem teoria e prática. Há uma valorização unânime de *“oficinas práticas e interativas, com atividades em campo”*, o que revela a necessidade de uma formação docente coerente com os desafios da realidade escolar. Essa demanda mostra que os educadores desejam se fortalecer como agentes de transformação, capazes de integrar a dimensão ambiental à prática pedagógica cotidiana de forma significativa. Para isso, vale-se da perspectiva de Gabardo e Hagemeyer (2010), segundo os quais a universidade deve atuar criticamente na formação continuada, promovendo a articulação entre teoria e prática para transformar as práticas educacionais na escola básica; assim, a UNIPAMPA, como universidade próxima à Barra, possui essa responsabilidade.

O PESP é reconhecido como um espaço educativo com grande potencial. P03 resalta sua biodiversidade como um recurso pedagógico valioso (P03), enquanto P01 e P06 apontam para a necessidade de mais incentivos e de apropriação comunitária do PESP (P01, P06). A EA é trabalhada nas disciplinas de Ciências da Natureza, Geografia e Biologia, por meio de projetos contextualizados. P04 relata: *“realizo com os alunos e parcerias um projeto implantado na escola, um pomar de árvores frutíferas e frutas como melancia e melão sem agrotóxicos”* (P04). P05 complementa com ações de reaproveitamento: *“trabalhos com materiais reciclados”* (P05), evidenciando o compromisso dos docentes com práticas educativas enraizadas na realidade local. Denise Segura (2007, p. 96, 98) problematiza as incertezas metodológicas da formação tradicional para trabalhar transversalmente questões socioambientais na escola, e ressalta que qualquer projeto educativo pode incorporar essa temática desde que reconheça a interdependência dos fenômenos e busque estratégias coletivas para promover a sustentabilidade.

Os relatos demonstram que, embora o conhecimento formal sobre EA crítica ainda seja limitado entre alguns docentes, como reconhece P02: *“Não sei muito sobre o tema, mas estou interessado em aprender”* (P02), há abertura e interesse pela abordagem. P01 apresenta uma visão mais ampliada: *“Compreende o mundo e o lugar como um todo”* (P01), enquanto P04 destaca a urgência de mudanças ambientais (P04). Os professores também relatam experiências práticas diversas, como mutirões de limpeza (P01), aulas práticas sobre seres vivos (P02), e atividades que conectam o ensino ao cotidiano dos estudantes, como o uso do parque e da comunidade local como referências educativas (P06).

Por fim, os docentes reconhecem os desafios socioambientais do território da Barra do Quaraí, marcados por desigualdades, perda de biodiversidade e pouca participação comunitária nas decisões sobre o uso da terra. P05 reflete sobre a exploração ambiental atrelada a modelos econômicos predatórios, enquanto P02 e P06 negam uma relação direta entre pobreza e degradação. Apesar disso, há consenso de que a EA pode contribuir para uma compreensão crítica do mundo, como afirma P03, ao destacar que ela deve ir além de *“boas práticas individuais”* (P03). Segundo Layrargues (2009, p. 28) *“a educação ambiental é educação e, como tal, serve ou para manter ou mudar a realidade, reproduzir ou transformar a sociedade”*. Também se discute o papel da escola na reprodução de desigualdades, sendo necessário que o ambiente escolar reconheça e valorize as diversas realidades dos alunos (P03, P05, P06). A responsabilidade ambiental é vista como compartilhada entre governo, empresas, educadores e sociedade, reforçando a importância da ação coletiva e da conscientização (P01, P03, P04).

Práticas pedagógicas e perspectivas transformadoras: o potencial formativo da visita ao Parque Estadual do Espinilho

Nesta etapa, a coleta de dados buscou avaliar se a visita, mediada por uma abordagem crítica e contextualizada, contribuiu para estimular novas estratégias pedagógicas e fortalecer o vínculo entre o conteúdo curricular, o território e a realidade socioambiental local. Como os professores apontaram a limitada aproximação das escolas com o PESP, a proposta inicial foi justamente oportunizar uma visita guiada, para promover esse contato direto e permitir que o PESP despertasse novas percepções e motivações para o trabalho educativo.

A visita ao PESP foi descrita pelos professores como uma experiência profundamente enriquecedora e significativa. Um dos depoimentos expressa que *“a experiência foi muito gratificante, me fez lembrar os anos da minha pós-graduação em que realizei minha pesquisa de TCC lá! O que mais me marcou foi o contato com o lugar!”* (P02). Esse contato direto com o espaço natural despertou nos participantes um olhar mais atento e sensível, sendo ressaltada também a mediação do guia como fundamental para *“enxergar o espaço de uma maneira totalmente diferente, despertando meus sentidos e me permitindo observar com mais atenção e profundidade”* (P03). A estima pela troca de saberes e a convivência com outros profissionais foi valorizada como um momento importante de aprendizagem e inspiração: *“adoro sair a campo, observar a natureza e principalmente, estar com pessoas da área, com ideias diferentes, outros conhecimentos. Essa troca vale muito a pena”* (P06).

No que tange à reflexão sobre as relações entre o ambiente natural do parque e as realidades sociais da região, os professores destacaram um contraste marcante entre a preservação ambiental e as condições socioeconômicas locais, fortemente baseadas na agricultura e pecuária. *“Realmente, a realidade dentro do parque é maravilhosa, a preservação do ambiente. E a realidade social, econômica é bastante diferente, nossa região é baseada na agricultura e pecuária”* (P06). Essa disparidade levou à constatação de que o potencial ecológico da região ainda é pouco explorado, sobretudo no contexto escolar: *“Durante a visita, percebi o quanto nossa região é rica em biodiversidade e o quanto esse potencial é pouco explorado dentro das escolas”* (P03).

A experiência no parque também provocou uma mudança de percepções em relação a alguns aspectos ambientais, em especial no que se refere ao papel do gado. Antes visto como um agente de degradação, o gado foi compreendido como um componente importante para a manutenção da vegetação em um contexto específico: *“Sim, um dos momentos que mais me provocou foi quando foi explicado que a presença do gado, ao contrário do que eu imaginava, contribui para a manutenção da vegetação do parque”* (P03). Essa mudança de entendimento representa um avanço no conhecimento ecológico dos professores e reflete a importância da mediação e da informação técnica na visita.

É peremptório que o paradigma hegemônico (cientificista, mecanicista, cartesiano, cognitivo-instrumental, performativo-utilitarista etc etc etc), de tendência conservadora, precisa ser transformado. Urge também a necessidade concomitante em se modificar significativamente o padrão societário atual e as amarras que, refletindo estes padrões, engessam a maioria das propostas de formação de educadores em nossas universidades. Há de se recair sobre perspectivas revolucionárias questionadoras da racionalidade dominante, da ciência moderna, e, com também paciência e rebeldia revolucionárias, ressignificar as irracionalidades ou contra-racionalidades na tentativa de se implementar uma outra racionalidade pela práxis (Rodrigues; Guimarães, 2010, p. 12).

Um ponto sensível e recorrente nas falas refere-se à percepção de injustiça e desigualdade ambiental. Os professores perceberam que o parque não é suficientemente conhecido ou valorizado pela população local, o que dificulta a construção de um sentimento de pertencimento e responsabilidade coletiva. *“Acredito que existe uma grande desigualdade no acesso à informação e à valorização do parque por parte da população local. Muitos moradores da região nem sequer conhecem o espaço e, por isso, não se sentem parte dele ou responsáveis pela sua preservação”* (P03). Essa visão é reforçada pela constatação de que as pessoas que vivem próximas ao parque *“não são ouvidas, não influenciam nas decisões”* relacionadas ao território (P06), o que evidencia um problema de exclusão e falta de diálogo entre comunidade e gestão.

Essa ausência de diálogo pode ser superada com uma EA comprometida com a justiça social, que vá além das ações pontuais e enfrente as raízes das desigualdades socioambientais (Layrargues, 2009). É nesse sentido que se destaca a importância de uma perspectiva político-pedagógica crítica da EA (p. 9):

A educação ambiental com compromisso social não pode abrir mão da politização do debate ambiental, situando-o no terreno das doutrinas político-ideológicas e seus respectivos mecanismos de produção e reprodução social, trabalhando pelas condições ideais para os atores sociais perceberem a existência das situações de vulnerabilidade e risco ambiental, motivarem-se a reagir e participar para institucionalizar o risco ambiental. Educação ambiental com compromisso social é aquela que articula a discussão da relação entre o ser humano a natureza inserido no contexto das relações sociais. É aquela que propicia o desenvolvimento de uma consciência ecológica no educando, mas que contextualiza seu projeto político-pedagógico de modo a enfrentar também a padronização cultural, exclusão social, concentração de renda, apatia política; além da degradação da natureza. É aquela que enfrenta o desafio da complexidade, incorporando na reflexão categorias de análise como trabalho, mercadoria e alienação.

No âmbito pedagógico, os professores manifestaram o desejo de transformar essa experiência em ações concretas junto aos alunos. Destacaram a importância de visitas guiadas, atividades de observação, produção artística e projetos interdisciplinares como estratégias para aproximar os estudantes do parque e despertar um senso de pertencimento ambiental: *“Gostaria muito que meus alunos tivessem a oportunidade de conhecer o parque pessoalmente. A vivência direta com a fauna e a flora locais pode transformar o aprendizado e despertar um sentimento real de pertencimento e cuidado”* (P03). Outras sugestões incluem

a utilização do livreto do observador e a realização de rodas de conversa para troca de experiências, que podem ser replicadas em futuras visitas (P06).

Os docentes também reconheceram o papel fundamental da escola na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a preservação ambiental. *“A escola é um espaço fundamental para formar cidadãos conscientes e comprometidos com o meio ambiente. Se a escola não abordar essas questões e não valorizar o território ao redor, corre-se o risco de que os alunos cresçam sem a noção da importância de preservar sua própria região”* (P03). No entanto, houve quem destacasse que esse papel ainda está pouco exercido na prática: *“Não muito”* (P02), ou que *“poucos têm acesso ao conhecimento sobre o parque”* (P06). Para Guimarães (p. 20), reconhecer a importância política atrelada no campo da cidadania e da educação *“se faz fundamental para educadores ambientais e demais agentes sociais, já que parece que muitos na sociedade hoje, entre estes educadores, apesar de querer fazer algo para mudar esta realidade, apresentam práticas que não correspondem a esta expectativa”*.

Por fim, ficou clara a necessidade de formação continuada para que os professores possam aprofundar seus conhecimentos e melhorar suas práticas pedagógicas em EA. Alguns expressaram o desejo de ampliar o entendimento sobre a fauna, flora e as relações ecológicas locais, além de buscar novas metodologias para sensibilizar alunos e visitantes: *“Preciso conhecer mais a fundo os pássaros da região, as relações ecológicas entre eles e os vegetais. E sensibilizar o aluno/visitante sobre a importância do parque e demais unidades de conservação”* (P06). A busca pelo aprimoramento constante foi enfatizada como um compromisso para desenvolver atividades significativas e transformadoras: *“Estudar sempre e defender o que acredito ser de grande valia ao meio ambiente!”* (P02). *“Eis a emergência de uma EA crítica, que reconhece o inacabamento do ser humano, que reconhece a dialética nas relações, quebra a ideia de conformismo e resgata a busca pela transformação, enxergando na formação do educador um mecanismo imprescindível nessa empreitada”* (Viégas; Guimarães, 2010, p. 12).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente marcadas por uma visão distante ou predominantemente conservacionista da EA, as concepções dos professores foram gradualmente ressignificadas ao longo da visita e das atividades propostas, passando a incorporar novas possibilidades pedagógicas, visto que, sinalizaram a necessidade de conhecer ainda mais as especificidades do PESP para uma melhor abordagem em ensino e aprendizagem. Esse primeiro contato configurou-se como um divisor de águas, abrindo caminhos para a construção de processos formativos mais críticos e regionais.

A visita guiada desenvolvida com professores da rede pública de Barra do Quaraí evidenciou a necessidade de se aprofundar no viés da EA crítica, que deve estar ancorada no

território e nas vivências locais. A visita ao PESP funcionou como uma possibilidade de reinterpretar a prática pedagógica, aproximando o currículo das realidades socioambientais da região. Mais do que uma saída de campo, a experiência promoveu deslocamentos de percepção, despertou o sentimento de pertencimento e reforçou a importância de novas metodologias, aproximações interdisciplinares e sensíveis às desigualdades e aos conflitos presentes no território, o que não é pouco, considerando que tiveram condições de perceber que a pecuária não é um fator negativo no contexto do PESP.

O Guia do Observador revelou-se uma estratégia ambiental relevante para promover o primeiro contato dos educadores com o parque, situando-se no entremeio entre a pesquisa e as futuras formações em nível de doutorado. Essa ferramenta provocou uma mudança de perspectiva nos professores e reforçou o interesse deles em levar os alunos ao parque, além de ampliar o engajamento em atividades relacionadas ao espaço.

Nesse processo, os professores se reconheceram como agentes de transformação, ainda que enfrentem desafios como a sobrecarga de trabalho e a falta de formação continuada crítica. Ao atribuírem novo sentido ao parque e ao seu entorno, reafirmaram o papel da escola como espaço de articulação entre ciência, cultura e justiça social. Assim, fortalecer políticas formativas territorializadas e emancipadoras torna-se fundamental para que a EA deixe de ser periférica e passe a ocupar um lugar central na construção de um projeto educativo comprometido com a sustentabilidade e a equidade.

Outrossim, para que a EA deixe de ocupar posição marginal, restrita à macrotendência conservacionista, e passe a compor o centro das práticas pedagógicas voltadas a temas críticos e regionais, como crise ambiental, justiça social, desigualdades, emancipação, relações de poder e educação popular, torna-se necessário fortalecer processos que ampliem a participação e a leitura territorial dos sujeitos. Nesse contexto, é essencial desenvolver projetos contínuos e interdisciplinares que valorizem o PESP como espaço de aprendizagem e identidade coletiva. Ações como concursos de fotografia e desenho com o tema do parque e do cardeal-amarelo, iniciativas focadas na vegetação nativa e no estudo das relações ecológicas locais podem fortalecer a conexão entre escola, território e comunidade. Isso pode ser feito por meio da corrente biorregionalista, que também pode expandir a integração do cenário educacional com o PESP, levando em conta o pertencimento ecocêntrico (Sauvé, 2005).

É necessário inserir os professores nos debates públicos sobre a preservação ambiental e incentivar sua participação ativa na construção de políticas educativas contextualizadas. Quando os docentes se reconhecem como protagonistas desses processos, fortalecem-se as bases para uma EA crítica, enraizada na realidade local e comprometida com a transformação social. Trata-se de um caminho possível para despertar o senso de pertencimento e responsabilidade coletiva, ampliando o alcance da escola na formação de cida-

dãos atentos às questões socioambientais do seu entorno. Nos encaminhamentos futuros, pretende-se ampliar a formação para além dos professores de Ciências e Geografia, promovendo uma abordagem interdisciplinar com projetos que incentivem a participação e a produção coletiva.

REFERÊNCIAS

AGUDO, M. M.; TOZONI-REIS, M. F. C. A educação ambiental histórico-crítica: uma construção coletiva. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. esp. 1, p. 143–159, 2020. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v31iesp.1.8293>.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental, estabelece princípios, objetivos e diretrizes. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Seção 1, p. 7878.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

CORNELL, J. **Vivências com a natureza**: guia de atividades para pais e educadores. São Paulo: Aquariana, 2005.

FEIFFER, A. H. S.; CUNHA, F. I. J.; BENITES, L. B.; DINARDI, A. J. A falta de inserção do Parque Estadual do Espinilho enquanto espaço de formação ambiental. **Revista Educar Mais**, v. 6, n. 1, p. 46–58, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.6.2022.2608>.

FERREIRA, N. B. S. Formação continuada de professores: o que muda com a implantação de 1/3 da carga horária docente semanal para atividades extraclasse no espaço escolar? **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 36, p. 46–61, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1219>. Acesso em: 4 jun. 2025.

GABARDO, C. V.; HAGEMeyer, R. C. C. Formação docente continuada na relação universidade e escola: construção de referências para uma análise a partir da experiência do PDE/PR. **Educar em Revista**, n. 37, p. 93–112, maio 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000200007>.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papyrus, 2004.

GUIMARÃES, M. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. **Margens**, v. 7, n. 9, p. 11–22, maio 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v7i9.2767>.

GUIMARÃES, M. Semeaduras do caminho da ComVivência Pedagógica em meio a um mundo em crise: relatos de uma pesquisa-formação. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**

(**RevBEA**), São Paulo, v. 20, n. 5, p. 331-340, 2025. DOI: <https://doi.org/10.34024/revbea.2025.v20.20028>.

GORSKI, S. S.; KRAEMMER, K. L.; HICKMANN, M.; COUTINHO, C. Guia do observador: uma proposta de educação ambiental a partir da interação com a natureza. In: MOSTRA GAÚCHA DE PRODUTOS EDUCACIONAIS, 7., 2023, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria: Universidade de Santa Maria, 2023. p. 1–9. Disponível em: <https://www.upf.br/mostragaucha/anais/v-1-2023/validacao>. Acesso em: 4 jun. 2025.

JACOBUECCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Revista Em Extensão**, Uberlândia, v. 7, n. 1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20390>. Acesso em: 7 jan. 2025.

LAYRARGUES, P. P. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (org.). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 11–32.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Revista Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 23–40, jan./jun. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1809-44220003500>.

LAYRARGUES, P. P. Manifesto por uma educação ambiental indisciplinada. **Ensino, Saúde e Ambiente**, n. esp., p. 44–88, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22409/resa2020.v0i0.a40204>.

LAYRARGUES, P. P. Ecologia política da sociedade de consumo e a ‘produção destrutiva’ no limiar do colapso ambiental. **Trabalho Necessário**, v. 20, n. 43, p. 1-40, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i43.54650>.

LOUREIRO, C. F. B.; CUNHA, C. C. Educação ambiental e gestão participativa de unidades de conservação. **Revista Práxis**, v. 1, p. 35–42, 2008. DOI: <https://doi.org/10.25112/rp.v1i0.632>.

OLIVEIRA, H. T. Educação ambiental – ser ou não ser uma disciplina: essa é a principal questão?!. In: SILVA DE MELLO, S.; TRAJBER, R. (coord.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental; Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental; UNESCO, 2007. p. 103–114.

RODRIGUES, J. N.; GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica na formação do educador: uma pedagogia transformadora. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT22-6571—Int.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2025.

RODRIGUES, K.; OBARA, A. T.; SEREIA, D. A. de O. Educação ambiental em Unidades de Conservação brasileiras: uma revisão sistemática das macrotendências político-pedagógicas. **Fórum Ambiental da Alta Paulista**, v. 19, n. 5, p. 320-225, 2023. DOI: <https://doi.org/10.17271/1980082719520234727>.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (org.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SEGURA, D. S. B. Educação ambiental nos projetos transversais. In: SILVA DE MELLO, S.; TRAJBER, R. (coord.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental; Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental; UNESCO, 2007. p. 95–102.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; MENDONÇA, P.; FERRARO JUNIOR, L. A. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 285–299, maio 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200010>.

UNESCO. **Berlin Declaration on Education for Sustainable Development**. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381228>. Acesso em: 16 nov. 2025.

VIÉGAS, A.; GUIMARÃES, M. Crianças e educação ambiental na escola: associação necessária para um mundo melhor? **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, n. 0, p. 56–62, 2004. Disponível em: https://d3nehc6yl9qzo4.cloudfront.net/downloads/revbea_n_zero.pdf. Acesso em: 3 jun. 2025.

Apêndice – Información sobre el artículo

Historico editorial

Submetido: 01 de Junio de 2025.

Aprobado: 01 de Diciembre de 2025.

Publicado: 05 de Enero de 2026.

Como Citar — APA

Cunha, F. I. J., & Dinardi, A. J. (2026). Educação Ambiental no Parque Estadual do Espinilho: percepções e práticas docentes. *PARADIGMA, XLVII*(1), e2026017. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2025.e2026017.id1743>.

Como Citar — ABNT

CUNHA, Fernando Icaro Jorge; DINARDI, Ailton Jesus. Educação Ambiental no Parque Estadual do Espinilho: percepções e práticas docentes. *PARADIGMA*, Maracay, v. XLVII, n. 1, e2026017, Ene./Jun., 2026. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2026.e2026017.id1743>.

Conflicto de intereses

Nada que declarar.

Declaración de disponibilidad de datos

Todos los datos han sido presentados/generados en este artículo.

Derechos autorales

Los derechos de autor pertenecen a los autores, que conceden a revista **Paradigma** los derechos exclusivos de primera publicación. Los autores no serán remunerados por la publicación de sus artículos en esta revista. Los autores están autorizados a celebrar contratos adicionales por separado, para la distribución no exclusiva de la versión del artículo publicado en esta revista (por ejemplo, publicación en un repositorio institucional, en un sitio web personal, publicación de una traducción o como capítulo de un libro), con reconocimiento de autoría y primera publicación en esta revista. Los editores de la revista **Paradigma** tienen derecho a realizar ajustes textuales y adecuación normativas en este artículo.

Acceso libre

Este artículo es de acceso abierto (**Open Access**) y sin gastos de envío ni de procesamiento del artículo (**Article Processing Charges - APCs**). El acceso abierto es un amplio movimiento internacional que pretende proporcionar acceso en línea libre y gratuito a la información académica, como publicaciones y datos. Una publicación se define como de acceso abierto cuando no existen barreras financieras, legales o técnicas para acceder a ella; en otras palabras, cuando cualquiera puede leerla, descargarla, copiarla, distribuirla, imprimirla, investigarla o utilizarla en la educación o de cualquier otra forma dentro de los acuerdos legales.



Licencia de uso

Este artículo es licenciado con **Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)**. Esta licencia le permite compartir, copiar y redistribuir el artículo en cualquier medio o formato. La licencia no permite utilizar el material con fines comerciales ni adaptarlo, remezclarlo o transformarlo.



Comprobación de similitud

Este artículo fue sometido a una comprobación de similitud utilizando el software de detección de texto **iThenticate** de Turnitin, a través del servicio de **Similarity Check** de la Crossref.



Proceso de evaluación

Revisión por pares a doble ciego (*Double blind peer review*).

Editor en Jefe

Fredy E. González 

Editores Asociados

Luis Andrés Castillo 

Ivonne C. Sánchez S. 

Publisher

Este artículo ha sido publicado en la revista **Paradigma** vinculada al Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP) del Departamento del Componente Docente de la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador** (Núcleo Maracay). La revista **Paradigma** publica artículos de carácter técnico-científico, derivados de estudios e investigaciones que sirvan de apoyo al desarrollo del conocimiento educativo, propiciando el diálogo entre los diferentes campos de la educación. Las ideas expresadas en este artículo son de los autores y no representan necesariamente la opinión del consejo editorial o de la universidad. En Brasil, la revista Paradigma obtuvo la calificación **Qualis A1** en la **Evaluación CAPES (2017-2020)**.

